

Kossack, Peter

Kooperative Formen der Fortbildung – Handreichung zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule

Ludwigsfelde : Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) 2009, 36 S.



Quellenangabe/ Reference:

Kossack, Peter: Kooperative Formen der Fortbildung – Handreichung zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Ludwigsfelde : Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) 2009, 36 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-27936 - DOI: 10.25656/01:2793

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-27936>

<https://doi.org/10.25656/01:2793>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

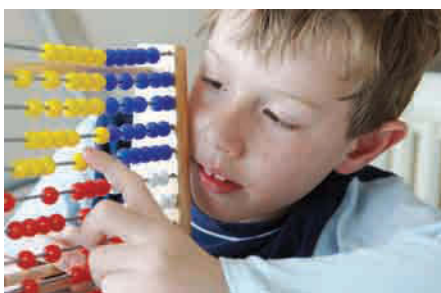
peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Handreichung

Kooperative Formen der Fortbildung – Handreichung zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule



Koordiniert durch

Herausgeber:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg,
14974 Ludwigsfelde-Struveshof
Tel.: 03378 209-178, Fax: 03378 209-304
Internet: www.lisum.berlin-brandenburg.de
Koordinierungsstelle TransKiGs

Autor:

Dr. Peter Kossack, Universität Potsdam

Projektleitung:

Prof. Dr. Joachim Ludwig, Universität Potsdam

Layout:

Nadine Boyde, Christa Penserot, Eileen Venzke

Design Außeneinband:

Fleck · Zimmermann | www.fz-design.de

Fotos Außeneinband:

www.irisblende.de

© Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM);
2009

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des LISUM in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Eine Vervielfältigung für schulische Zwecke ist erwünscht. Das LISUM ist eine gemeinsame Einrichtung der Länder Berlin und Brandenburg im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS).

Kooperative Formen der Fortbildung -
Handreichung zur Gestaltung des Übergangs von
der Kindertagesstätte in die Grundschule

INHALTSVERZEICHNIS:

VORWORT DER KOORDINIERUNGSSTELLE TRANSKIGs	6
EINLEITUNG.....	8
1 LEITLINIEN UND STRUKTURMERKMALE KOOPERATIVER FORTBILDUNGEN	10
LEITLINIE 1: LERNINTERESSEN DER LERNENDEN.....	10
LEITLINIE 2: STELLENWERT DES TANDEMS.....	10
LEITLINIE 3: PROZESSBEGLEITUNG	11
LEITLINIE 4: PROFESSIONALISIERUNG UND ORGANISATIONSENTWICKLUNG.....	12
LEITLINIE 5: PROZESSORIENTIERTE CURRICULA	12
2 EINE TYPOLOGIE DER FORTBILDUNGSFORMATE	14
FACHTAGUNG.....	17
FACHFORUM	18
REGIONALKONFERENZ	19
BILDUNGSWERKSTATT	20
WORKSHOP	22
PROJEKTARBEIT	23
SCHULUNG	24
3 FORTBILDUNGSFORMATE IM KONTEXT EINER TRANSFERSTRATEGIE	25
AUFTAKT UND FLANKIERUNG IN DER FLÄCHE: FACHTAGUNGEN, REGIONALKONFERENZEN UND FACHFOREN	25
VERTIEFUNG UND ENTWICKLUNG KOOPERATIVER PRAXIS: SCHULUNGEN, PRAXISPROJEKTE, WORKSHOPS UND BILDUNGSWERKSTÄTTEN	30
4 ZUSAMMENFASSUNG	32
LITERATUR	33
ANALYSIERTE PROJEKTBERICHTE UND DOKUMENTE	35

VORWORT DER KOORDINIERUNGSSTELLE TRANSKiGs

Im Juni 2009 haben sich die Jugendministerkonferenz (JMFK) und die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihren Sitzungen für gemeinsame Grundsätze für den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule ausgesprochen und diese in dem gemeinsamen Beschluss „Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren“ (JMFK/KMK 2009) niedergelegt. Dieser gemeinsame Beschluss von JMFK und KMK betont die Bedeutung, die ein positiv gestalteter Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule für ein gelingendes Aufwachsen von Kindern hat. Die Frage, wie dieser Übergang positiv gestaltet werden kann, steht im Zentrum des TransKiGs-Projekts.

Ziel des TransKiGs-Projekts ist es, die Bildungs- und Erziehungsqualität sowohl in Kindertageseinrichtungen als auch in Grundschulen zu stärken und gleichzeitig den Übergang zwischen diesen beiden Bildungseinrichtungen zu verbessern. Bei unserem Konzeptansatz sind wir davon ausgegangen, dass ein problemloser Übergang eine Stärkung von Kindertagesstätte und Grundschule, zumindest in einigen Bereichen, erfordert. Bei allem Bemühen wird es aber auch nicht gelingen, alle Diskontinuitäten zu vermeiden.

Im Rahmen dieser gemeinsamen Zielstellung arbeiteten die Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Thüringen und Nordrhein-Westfalen an länderspezifischen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen unter dem Dach des Verbundprojekts. Brandenburg als federführendes Land für TransKiGs hat neben dem Landesprojekt die Aufgabe der Koordination der Ländervorhaben sowie der Außendarstellung des Gesamtvorhabens übernommen.

Die dazu am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg eingerichtete Koordinierungsstelle hat die Aufgabe, das Gesamtvorhaben nach innen sowie nach außen zu repräsentieren. Dabei geht es um die Vernetzung der Ländervorhaben, die Öffentlichkeitsarbeit und die Koordination des Gesamtvorhabens.

Die in dieser Handreichung vorgestellten kooperativen Fortbildungsformate wurden im Rahmen des TransKiGs-Verbundprojekts entwickelt, um eine „bildungsbiografisch orientierte Übergangsgestaltung“ (JMFK/KMK 2009) zu unterstützen und zu verbreiten. Mithin eine Übergangsgestaltung, die sich weniger an den Erfordernissen von Kindertagesstätte und Grundschule orientiert, sondern an der optimalen Fähigkeit der Systeme, einen effektiven Beitrag zu Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern zu leisten.

Die in TransKiGs entwickelten und erprobten kooperativen Fortbildungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Veränderung von konkreter Praxis mit der Erarbeitung und Verankerung eines gemeinsamen Verständnisses von Bildung verknüpfen, um so ein Feld gemeinsam geteilter Überzeugungen zu schaffen – in TransKiGs unter dem Begriff „Gemeinsame Bildungsphilosophie“ subsumiert. Wesentliche Elemente sind ein Bild vom Kind als aktivem Lerner, ein Verständnis von Bildung, das alle Kompetenzbereiche und alle Persönlichkeitsbereiche umfasst, sowie ein professionelles Selbstverständnis, welches Kita und Schule als lernende und kooperierende Systeme begreift.

Mit dieser von der Koordinierungsstelle in Auftrag gegebenen Handreichung sollen erprobte Fortbildungsformate sowie Formen der Prozessbegleitung aus den Länderprojekten dokumentiert werden. Nach einer Einführung in die Thematik werden die entwickelten und erprobten Formen der Fortbildung „katalogisiert“, um als Anregungen und Unterstützung für vergleichbare Projekte dienen zu können.

Dr. Jan Hofmann

Länderkoordinator für TransKiGs in der Steuerungsgruppe „Gemeinsame Projekte der Kultusministerkonferenz“ und Direktor des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

EINLEITUNG

Mit dieser Handreichung werden verschiedene Fortbildungsformate vorgestellt, die einen kooperativen Professionalisierungsprozess strukturiert unterstützen können. Dabei basieren die in dieser Handreichung dargestellten Fortbildungsformate auf der Überzeugung, dass eine bestimmte Qualität der Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich dann angemessen gelingen kann, wenn dieser Übergang von den betreffenden Institutionen, Professionen und Personen kooperativ gestaltet wird.

Mit der Kooperation ist also das zentrale und wesentliche Merkmal genannt. Es ist damit auch eine bestimmte potenzielle Schwierigkeit angesprochen, da hier eine Kooperation zwischen Professionen angestrebt wird, die sich lange Zeit voneinander abgrenzten (Reyer 2006). Diese traditionelle Abgrenzung verläuft entlang des jeweiligen Selbstverständnisses und entlang der unterschiedlichen berufsqualifizierenden Zertifikate. Hinsichtlich des beruflichen Selbstverständnisses wird der Elementar- vom Primarbereich klassisch über die Unterscheidung „Erziehen vs. Lehren“ abgegrenzt.

Die an dieser Stelle nur angedeuteten Unterschiede zwischen den beiden Professionen und den Institutionen Kindertagesstätte und Grundschule können eine kooperative Gestaltung des Übergangs hemmen und erschweren. D. h. für eine kooperative Gestaltung des Übergangs fehlen häufig die Grundlagen und Voraussetzungen bei den Beteiligten und im System. Im TransKiGs-Projekt wurden eine Reihe von Strategien entwickelt und erprobt, um diese Voraussetzungen zu schaffen. Im Folgenden wird dies als ein Prozess der kooperativen Professionalisierung aufgefasst.

Zentral für die entwickelte Strategie ist ein zirkuläres Verständnis von Kooperation. Die Kooperation wird entwickelt und auf Nachhaltigkeit gestellt, indem kooperiert wird, d. h. die Fortbildungsformate zielen als Lerngelegenheiten auf handlungsfeldbezogene Kooperation. Damit wird Kooperation didaktisch strukturiert nahegelegt und begleitet. Die Voraussetzungen für Kooperation werden sowohl auf der fachlichen als auch auf der sozialen Ebene in den Fortbildungsformaten geschaffen und zugleich wird Kooperation realisiert. Idealerweise wird die Kooperation so implementiert, dass die in den Fortbildungen realisierte Kooperation unmittelbare Folgen für die konkrete Handlungspraxis hat. Folglich werden die Fortbildungsinhalte so angeboten, dass sie Bezug nehmen auf die Handlungspraxis, bzw. Handlungsproblematiken aufnehmen, diese theoretisch beleuchten und analysieren und darüber hinaus alternative Handlungsräume eröffnen.

Zentral hierfür ist, dass die beteiligten Personen ihr jeweiliges berufliches Selbstverständnis transparent werden lassen und ihr professionelles Handeln reflektieren. Über die problembezogene Auseinandersetzung mit den theoretischen Reflexions- und Deutungsangeboten kann in einem kooperativen Lernprozess ein drittes, auf die Gestaltung des Übergangs perspektiviertes, beide professionellen Handlungsfelder übergreifendes Selbstverständnis entstehen.

Im Rahmen von TransKiGs wurden Unterstützungsstrukturen entwickelt und erprobt, die genau diese kooperative Professionalisierung in Gang bringen, unterstützen und nachhaltig etablieren helfen sollen. Zu diesen Unterstützungsstrukturen gehören neben inhaltlich konzeptionellen Entwürfen zu einem kindgerechten Bildungs-, Erziehungs- und Lernver-

ständnis auch Support- und Beratungsangebote sowie differenzierte Fortbildungsaktivitäten.

Im Fokus dieser Handreichung, die im Auftrag der Koordinierungsstelle von TransKiGs erstellt wurde, steht die systematisierende Darstellung der angebotenen Fortbildungen sowie deren Funktion, Ziele, Inhalte und didaktische Gestaltung. Es geht also im Besonderen darum, die verschiedenen Fortbildungsformate zu differenzieren und in ihrem jeweiligen Einsatzkontext exemplarisch zu beschreiben. Damit kann eine Planungs- und Gestaltungsgrundlage gelegt sein, die unterstützend wirkt bei der Konzeption von Fortbildungs- und Unterstützungsmaßnahmen eines Prozesses, in dem zwei Professionen kooperativ den Übergang vom Elementar- in den Primarbereich neu gestalten lernen. Grundlage der hier vorliegenden Handreichung sind die vielfältigen und detaillierten Projektberichte sowie eine Reihe von Interviews, die mit den jeweiligen Projektverantwortlichen und den die Fortbildung Durchführenden realisiert wurden.¹

Es hat sich auch in der Umsetzung der Professionalisierungsstrategie im Rahmen von TransKiGs gezeigt, dass Fortbildungen ihre besondere produktive Kraft erst ganz entfalten können, wenn sie eingebunden sind in ein Gesamtprozesskonzept. Fortbildungen zu bestimmten Themenstellungen, die eine hohe Relevanz für die Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich haben, erhalten ihre besondere Bedeutung erst dann, wenn sie als Bestandteil einer Professionalisierungsstrategie umgesetzt werden, die die verschiedenen strategischen Ziele miteinander verbindet.

¹ Mechtild Akgün, Andrea Reichardt, Annette Samuel, Anne Schachner, Susanne Scheib und Angela Sommerlatte.

1 LEITLINIEN UND STRUKTURMERKMALE KOOPERATIVER FORTBILDUNGEN

Aus den Erfahrungen mit dem TransKiGs-Projekt lassen sich fünf Leitlinien zu Fortbildungen für Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindertagesstätten und Grundschulen, die kooperative Professionalisierungsprozesse anregen und unterstützen sollen, ableiten. Diese Leitlinien stehen für eine bestimmte methodisch-didaktische Philosophie der Fortbildung. Zu diesen Leitlinien zählen

1. ein spezifischer Umgang mit den Lerninteressen der Lernenden,
2. das Tandem als Kooperationseinheit,
3. die Prozessbegleitung zur Unterstützung der Nachhaltigkeit,
4. das Verhältnis zwischen Professionalisierung und Organisationsentwicklung sowie
5. der prozessorientierte Rückgriff auf ein Themennetz.

Mit den Leitlinien werden verschiedene grundlegende Aspekte beschrieben, die zentral sind in der Gestaltung kooperativer Professionalisierungsprozesse. Diese Leitlinien bewegen sich auf unterschiedlichen Gestaltungsebenen.

LEITLINIE 1: LERNINTERESSEN DER LERNENDEN

Wenn man die wissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion zum Lernen von Kindern analysiert, zeigt sich ein den gegenwärtigen Diskurs bestimmendes zentrales Moment: die Gestaltung des Übergangs aus der Perspektive des Kindes zu denken und kindgerechte Lernarrangements zu entwickeln. Dieser Anspruch gilt umgekehrt für das Lernen von Erwachsenen ebenso, d. h. die je konkreten Lerninteressen der Lernenden sollten den Ausgangspunkt des Lernens bilden.

Die Lerninteressen der Lernenden zu berücksichtigen bedeutet, mit den Themen und Problemen zu arbeiten, die für die Lernenden relevant sind. Damit erhalten die Fortbildungsangebote und –inhalte einen unmittelbaren Handlungsfeldbezug. Mit dem konkreten Handlungs- und Problembezug erhält die angebotene Fortbildung eine andere Relevanz im Vergleich zu einer Fortbildung, die ein vielleicht relevantes, aber nicht kontextualisiertes Thema anbietet. Insbesondere wenn die Inhalte für die Lernenden eine lebensweltbezogene Relevanz haben, kann das, was in einer Fortbildung gelernt wird, nachhaltige Bedeutung und Produktivität haben.

Insofern weisen die Erfahrungen im Rahmen von TransKiGs darauf hin – und diese decken sich mit den bisherigen Forschungsarbeiten zur Lernforschung Erwachsener an der Professur Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik der Universität Potsdam –, dass Lern- und Veränderungsprozesse besonders nachhaltig und produktiv sind, wenn sie die je konkreten Handlungsproblematiken Erwachsener mit ihren Sinn- und Relevanzhorizonten aufnehmen, an diesen ansetzen und mit beratenden und unterstützenden Interventionen begleitet werden (Ludwig 2000, 2008).

LEITLINIE 2: STELLENWERT DES TANDEMS

Im Gegensatz zu klassischen Fortbildungen hat in dem hier in Frage stehenden Professionalisierungsprozess die kontinuierliche Kooperation der Beteiligten eine hervorgehobene Bedeutung. Dieser Bedeutung wird

Rechnung getragen in einer spezifischen Organisation der Zusammenarbeit der Lernenden. Mit der zweiten zentralen Leitlinie wird die Organisationsform der Zusammenarbeit der Lernenden beschrieben: das Tandem.

„Ein Tandem ist eine an die regionalen Gegebenheiten angepasste informelle pädagogische Kooperationseinheit von mehreren Kindertagesstätten und Grundschulen, die ohne institutionalisierte Führungsleistung im Sinne von kleinen Netzwerken zusammenarbeiten. In Tandems können die unterschiedlichen selbstreferenziellen Handlungslogiken reflektiert werden, wobei die dabei entstehenden Unsicherheiten Anlass für gegenseitige Öffnung und Kooperation auf einer neu auszuhandelnden Basis bieten.“ (Liebers/Schmidt 2009: 11)

Die Tandemstruktur ist ein wesentliches Element in der Strukturierung des kooperativen Professionalisierungsprozesses, weil mit ihm die verbindliche Kooperation einerseits unterstützt und andererseits konkret lokal angebunden und implementiert wird. Das Tandem stellt die kleinste operationale Kooperationseinheit dar. Die Lernenden werden im Lernprozess zugleich in einen Kooperationsprozess gestellt, der kontinuierlich über den Professionalisierungsprozess etabliert wird und erhalten bleibt.

Mit dem Tandem wird eine kooperative Einheit hergestellt, die auf der Grundlage der Zusammenarbeit von zwei Personen auf die Kooperation von zwei Professionen und zwei Institutionen mit ihren Handlungsproblematiken und Sinnhorizonten verweist. Das Tandem hat damit eine Schlüsselposition und –funktion im Prozess: Das Tandem ist die Grundlage für das wechselseitige vertiefte Verstehen der Sinnhorizonte des jeweils Anderen. In und über das Tandem wird die Lernkooperation konkret realisiert und praktisch (Liebers/Schmidt 2009; Ramseger/Hoff-sommer 2008).

Darüber hinaus hat die Tandemstruktur auch Einfluss auf die Konzeption und Gestaltung von Supportangeboten mit Blick auf die Professionalisierung der Beteiligten.

LEITLINIE 3: PROZESSBEGLEITUNG

Die Beschreibung der Tandems als kleinste und zugleich zentrale Kooperationsseinheiten verweist auf die Bedeutung der Prozessbegleitung. Die Kooperation in Tandems stellt einen nicht trivialen sozialen Prozess dar. In der Praxis hat sich gezeigt, dass eine kontinuierliche Begleitung der Zusammenarbeit in den Tandems von höchster Bedeutung für die Produktivität der Kooperation ist. Da der angestrebte Kooperationsprozess ein Prozess ist, der in einem komplexen Handlungsfeld realisiert wird, in dem viele, sich auch widerstrebende Interessen verfolgt werden, ist es ratsam, wenn nicht notwendig, den Kooperationsprozess zu begleiten und zu beraten.

Aufgrund dieser Voraussetzungen sind sowohl Konflikte innerhalb der professionenübergreifenden Tandems wahrscheinlich als auch Konflikte mit den beteiligten Einrichtungen bzw. mit Führungskräften oder mit Kolleginnen und Kollegen, die auf der tradierten Praxis beharren. Ein Verständnis für die Sinnhorizonte der jeweils anderen Seite kann nicht bei allen Akteuren als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Die Begleitung und Beratung solcher Schwierigkeiten haben eine zentrale Bedeutung für den Erfolg der Professionalisierungsstrategie, d. h. der Prozess der Kooperation und der Implementation der veränderten Übergangspraxis sollte dringend professionell strukturiert werden.

Die Prozessbegleitung hat im Gegensatz zu den Fortbildungsangeboten zuerst eine beratende und als solche den Kooperationsprozess struktu-

rierende Funktion. Mit der Prozessbegleitung kann in Intervallen jenseits der Fortbildungsangebote die Zielfindung, die Reflexion der Ziele auf ihre Angemessenheit, die Übersetzung der Ziele in Arbeitsschritte und die Unterstützung bei der Identifikation von weiteren Fortbildungsbedarfen realisiert werden.

Beispielhaft sei hier auf die projektbezogene Prozessbegleitung, wie sie im Rahmen von TransKiGs in Bremen (vgl. Crone/Schmele 2007; Bollinger/Langel-Carossa/Samuel 2008) oder Berlin durchgeführt wurde oder auf die integrierte Prozessbegleitung im Rahmen der Bildungswerkstätten (vgl. Schubert/Scheib 2008) sowie die Erfahrungen aus ponte (Ramseger/Hoffsommer 2008) verwiesen.

LEITLINIE 4: PROFESSIONALISIERUNG UND ORGANISATIONSENTWICKLUNG

Die Entwicklung der kooperativen Gestaltung des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich ist allerdings kein Prozess, der allein auf der Ebene der Unterstützung von Erzieherinnen und Erziehern und Lehrkräften erfolgreich realisiert kann.

Es handelt sich dabei auch um einen institutionellen Modernisierungsprozess. Die Gestaltung des Übergangs erfordert in bestimmten Bereichen eine Verzahnung und Abstimmung der Praxis von Kindertagesstätten und Grundschulen. Das über einen solchen Professionalisierungsprozess erwartete veränderte Selbstverständnis und die veränderten Handlungsweisen in der Gestaltung des Übergangs müssen ihren Ausdruck auch auf der Ebene der Institutionen finden. Insofern müssen sich die Organisationen auf einen Lern- und Entwicklungsprozess einlassen, soll die konkrete Handlungspraxis verändert werden. Das bedeutet im Besonderen auch, dass neben den pädagogisch Handelnden die Verantwortlichen auf der organisatorischen und administrativen institutionellen Ebene einen solchen Veränderungsprozess konzeptionell und praktisch unterstützen müssen (Jäger 2009; Liebers/Schmidt 2009). Eine veränderte Praxis der Gestaltung des Übergangs erfordert mithin auf der institutionellen Ebene ebenfalls Veränderungs- und Entwicklungsmaßnahmen, also einen Organisationsentwicklungsprozess. Auf diesen kann an dieser Stelle aber nicht weiter eingegangen werden.

LEITLINIE 5: PROZESSORIENTIERTE CURRICULA

Worüber an dieser Stelle noch nicht gesprochen wurde, ist die Frage der Themen solcher Fortbildungsangebote. In der Tat hat die oben vorgestellte erste Leitlinie, mit der die Lerninteressen der Lernenden in den Fokus gebracht werden, Auswirkungen auf die Gestaltung der Fortbildungen. Von dieser Leitlinie ausgehend lässt sich nicht einfach ein Curriculum festlegen.

Wenn betont wird, dass die Themen und Inhalte im Besonderen sich an den Lerninteressen der Beteiligten orientieren sollten, so bedeutet dies nicht, dass beliebige Themen und Inhalte wahrscheinlich werden. Vielmehr zeigt die Praxis, dass es eine Reihe von Kernthemen gibt, die sowohl aus der Perspektive der lernenden Tandems Relevanz besitzen als auch aus einer systematischen Perspektive als wichtig einzuschätzen sind. Anders als in einer klassischen curricularen Struktur kann im Anschluss an TransKiGs empfohlen werden, die Ordnung der Themen als Ergebnis eines wechselseitigen Aushandlungsprozesses (Tandems – Prozessbegleitung) zu realisieren. Es geht also nicht in erster Linie darum, die Themen im Vorfeld günstig didaktisch angeordnet zu haben, sondern abhängig vom konkreten Prozess die Themen und Inhalte zu bearbeiten.

Eine zentrale Aufgabe der Prozessbegleitung besteht aber weiterhin darin, im Auge zu behalten, ob die systematisch relevanten Themen ihren Ort finden. Folgende Abbildung soll dabei unterstützend wirken, in der die zentralen Themen sowohl aus einer systematischen Perspektive wie auch aus der Praxisperspektive aufgeführt sind.

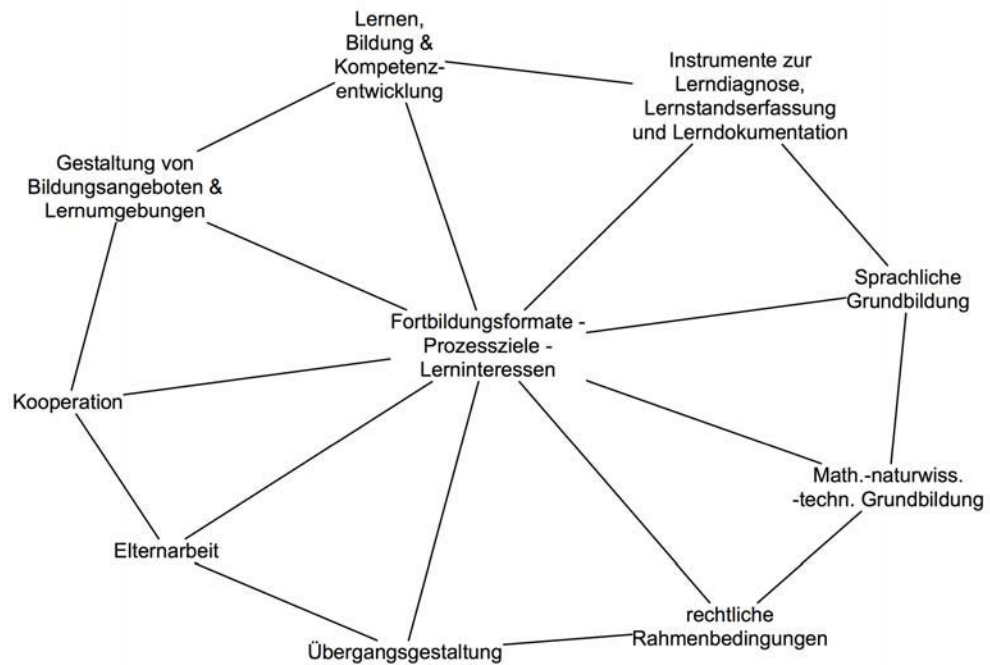


Abbildung 1: Themennetz

Dieses Themennetz kann für den Fortbildungsprozess als inhaltlich-thematische Heuristik dienen.

2 EINE TYPOLOGIE DER FORTBILDUNGSFORMATE

Im Rahmen des TransKiGs-Verbundprojekts wurden sieben Fortbildungsformate entwickelt und erprobt. Als Format wird im Folgenden ein bestimmter Fortbildungstyp bezeichnet, der sich von anderen Typen hinsichtlich seiner Funktion unterscheiden lässt.

In den jeweiligen Formaten kommen dann wiederum verschiedene Arbeitsformen und -verfahren zum Einsatz. Das heißt: In der Regel ist ein Fortbildungsformat nicht auf eine Arbeitsform (z. B. Vortrag) festgelegt, sondern ein Fortbildungsformat stellt selbst schon ein Ensemble von Sozialformen und methodischen Vorgehensweisen dar, in dem verschiedene Arbeitsformen unter einer spezifischen Zielstellung und zu spezifischen Inhalten realisiert werden.

Bei den im Rahmen von TransKiGs entwickelten und erprobten Fortbildungsformaten handelt es sich um Fachtagungen, Fachforen, Regional-konferenzen, Schulungen, Workshops, Projektarbeit und Bildungswerkstätten.

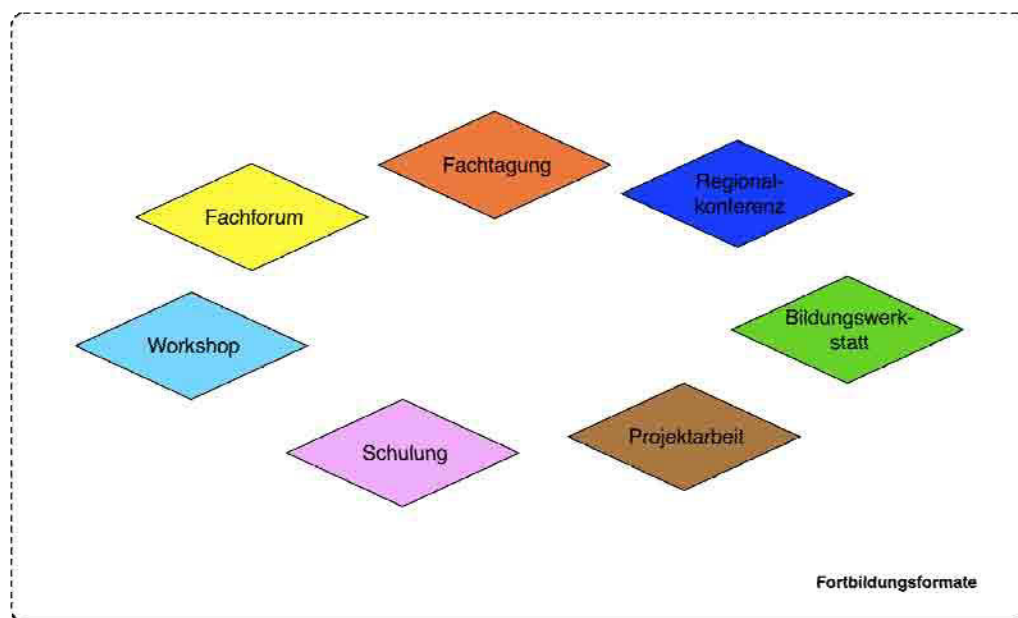


Abbildung 2: Fortbildungsformate

Idealerweise werden die verschiedenen Formate entlang ihrer Funktionen, die im folgenden Abschnitt dargestellt werden sollen, spezifisch eingesetzt. Die Funktionen werden von dem übergeordneten Ziel der Stärkung der kooperativen Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich her gedacht. Funktionen, die sich von diesem Ziel ableiten, sind z. B. die Anbahnung, Entwicklung und Vertiefung von Kooperationen oder die Auseinandersetzung mit Fachwissen und die Übersetzung in eigenes konkretes, kooperatives Handeln.

Ein erstes äußeres Unterscheidungskriterium ist die Anzahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Mit der Größe der Fortbildungsveranstaltungen ist eine Funktion verbunden.

Große Veranstaltungen haben die Funktion, in die Breite/Fläche zu wirken. Sie zielen darauf ab, ein Thema, z. B. die Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich, in der (Fach-) Öffentlichkeit zu

platzieren und in die Diskussion zu bringen. „Großveranstaltungen“, zu denen die Fachtagung, das Fachforum und die Regionalkonferenz zählen, sind Veranstaltungen, in denen es um die Distribution von Wissen und Inhalten auf der einen Seite geht und um die Aufnahme, Initiierung und Vernetzung von Kontakten auf der anderen Seite. Eine Fachtagung hat inhaltlich die Funktion, ein bestimmtes Thema auf seinem je gegenwärtig aktuellen Wissensstand im Fachdiskurs zu platzieren und zu diskutieren. Auf einer sozial-kommunikativen Ebene hat die Fachtagung die Funktion, Vernetzung vertikal und horizontal zu ermöglichen. Während sich vertikale Vernetzung auf Kontakte zwischen den verschiedenen Personengruppen (Pädagoginnen und Pädagogen, Administration, Politik, Wissenschaft) bezieht, zielt horizontale Vernetzung auf den Kontakt zwischen dem Elementar- und Primarbereich.

„Kleinveranstaltungen“ wie Bildungswerkstatt, Workshop, Projektarbeit oder Schulung wiederum sind Veranstaltungen, in denen Handlungsweisen und Inhalte vertiefend er- und bearbeitet und/oder eingeübt werden können. Gleiches gilt für die Kommunikation der Teilnehmenden untereinander, die zwar in und mit diesen Veranstaltungen ebenfalls initiiert, aber darüber hinaus vertieft und dauerhaft weiterentwickelt werden kann. Letzteres setzt voraus, dass es sich nicht um einzelne Fortbildungsveranstaltungen handelt, sondern um eine Reihe von Fortbildungen mit einer relativ stabilen Gruppe von Teilnehmenden. Über die Vertiefung der Kommunikation hinaus kann in den letztgenannten Formaten die Kooperation insofern unterstützt werden, als ein didaktisch strukturierter Raum angeboten wird, in dem Kooperationen aufgenommen und professionell begleitet werden können.

Die Werkstattformate und die Projektarbeit sind dazu prädestiniert, Kooperationen zu fördern, da sie selbst kooperativ angelegt sind bzw. für ihr Gelingen eine Kooperation voraussetzen. Aber auch im klassischen Unterrichtsformat „Schulung“ kann die Kooperation gefördert werden, obgleich sie für dieses Format kein konstitutives Merkmal ist. Diese auf Kooperation zielenden Fortbildungsformate spielen insofern für die Entwicklung einer kooperativen Praxis eine entscheidende Rolle. In diesen Fortbildungsformaten werden also nicht nur Inhalte be- und erarbeitet und/oder Instrumente und Handlungsweisen eingeübt, sondern auch und in gewisser Hinsicht vor allem wird die Kooperation von Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Elementar- und Primarbereich unter strukturierten Rahmenbedingungen praktisch und konkret.

Die sieben zentralen Fortbildungsformate, wie sie im Rahmen von TransKiGs realisiert wurden, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Adressaten, ihrer Ziele, ihren Arbeitsformen und ihrer jeweiligen Lernprozessqualität, also der angestrebten Verarbeitungstiefe. Das bedeutet nun nicht, dass auf Fachtagungen keine differenzierten Lernprozesse möglich wären, sondern das bedeutet nur, dass Fachtagungen und Fachforen andere didaktische Funktionen haben und andere Ziele verfolgen. Es bedeutet im Umkehrschluss auch nicht, dass in Bildungswerkstatt, Workshop oder Projektarbeit besonders nachhaltige und differenzierte Lernprozesse tatsächlich realisiert werden, sondern diese Fortbildungsformate stellen Formen der Didaktisierung dar, mit denen solche nachhaltigen und differenzierten Lernprozesse eher wahrscheinlich sind.

Das gilt auch für die unterrichtlich organisierte Schulung. Diese kann einer dritten didaktischen Kategorie zugerechnet werden. Mit der Schulung wird didaktisch weder in die „Fläche“ gezielt, noch kann damit sinnvoll auf den Aufbau komplexer Handlungskompetenzen abgehoben werden. Die unterrichtlich organisierte Schulung stellt eine didaktische Organisationsform dar, die geeignet ist, ein bestimmtes begrenztes Wissen

in einem bestimmten begrenzten Zeitraum zu verteilen. Er eignet sich also z. B. dafür, Instrumente der Lerndiagnose kennen zu lernen. Die Schulung erscheint dagegen nicht als das geeignete didaktische Format, um diese Instrumente dann gekonnt und sinnvoll in eine konkrete Handlungspraxis umzusetzen.

Im Folgenden werden die sieben Fortbildungsformate zur Übersicht dargestellt. Jeweils im Anschluss an die tabellarische Darstellung findet sich eine kurze Beschreibung des jeweiligen Formates.

FACHTAGUNG	
Adressaten	<p>Fachöffentlichkeit, bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern der verschiedenen Fach- und Praxisfelder:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Praxis (Schule, Kita, Eltern) • Administration und Organisation • Bildungs- und Sozialpolitik • Wissenschaft
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Öffentlichkeit schaffen • Fachwissen/ -inhalte distribuieren und diskutieren • Gemeinsame Informationsgrundlage schaffen • Kooperation initiieren • Vernetzungen ermöglichen (horizontal und vertikal)
Arbeitsformen	<ul style="list-style-type: none"> • Vortrag • Podiumsdiskussion • Plenumsdiskussion • Gruppenarbeit (AGs, Workshop)
Dauer	zwischen 1/2 Tag und 2 Tagen
Dokumentierte Beispiele	<ul style="list-style-type: none"> • Dokumentation mehrerer Fachtagungen von TransKiGs-Berlin auf der Verbundhomepage TransKiGs: http://www.transkigs.de/veranstaltungen.html • Dokumentation des ersten Projektfachtages 2007 auf der Projekthomepage von TransKiGs-Nordrhein-Westfalen: www.transkigs.nrw.de/dokumentationen/index.html

Die **Fachtagung** ist ein Fortbildungsformat, das in die Fläche zielt. Es ist an eine größere Anzahl von Personen gerichtet (> 40) und stellt ein Thema oder ein Themenfeld fachöffentlich zur Diskussion. In der Regel sind Fachtagungen so organisiert, dass nach einem einführenden oder orientierenden Grundsatzvortrag, einer u. U. anschließenden Plenumsdiskussion, verschiedene thematische Aspekte der Fachtagung in Arbeitsgruppen oder Workshops diskutiert werden können. Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen/Workshops werden dann wieder dem Plenum zur Verfügung und zur Diskussion gestellt. Fachtagungen können mit einem Expertenpodium abgeschlossen werden. Ein entscheidendes Moment von Fachtagungen liegt darin, dass die Veranstalter die Themen, die distribuiert und diskutiert werden sollen, im Vorfeld auswählen. Fachtagungen können Kooperationen anbahnen, Informationen zur Verfügung stellen und erste (Selbst-) Verständigungsprozesse initiieren helfen.

FACHFORUM	
Adressaten	<p>An einem kooperativen Professionalisierungsprojekt Beteiligte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tandems • Prozessbegleitung • Administration der beteiligten Institutionen (z. B. Schulen, Kindertageseinrichtungen, Schulamt, Sozialamt, Institute für Lehrerbildung)
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsame Informationsgrundlage schaffen • Fachwissen/ -inhalte distribuieren und diskutieren • Kooperation initiieren • Vernetzungen anbahnen und aktualisieren • Ergebnisse aus den Teilgruppen (z. B. Tandems/Praxisprojekten) präsentieren und diskutieren
Arbeitsformen	<ul style="list-style-type: none"> • Vortrag • Podiumsdiskussion • Plenumsdiskussion • Gruppenarbeit (AGs, Workshop) • Ergebnispräsentationen
Dauer	zwischen 1/2 Tag und 2 Tagen
Dokumentierte Beispiele	<ul style="list-style-type: none"> • Bollinger, D.; Langel-Carossa, G.; Samuel, A. (2008) (Hrsg.: Freie Hansestadt Bremen): Abschlussbericht TransKiGs Landesprojekt Bremen. Bremen.

Das **Fachforum** stellt ebenfalls ein Fortbildungsformat dar, das in die Fläche zielt, die nun aber begrenzt ist auf den stärker eingegrenzten Bereich der Personen und Institutionen, die an einem kooperativen Professionalisierungsprojekt teilnehmen. Es ist ähnlich aufgebaut wie die Fachtagung und hat ähnliche Funktionen. Über die stärkere Auswahl und Begrenzung der Zielgruppe findet hier allerdings eine Schwerpunktverschiebung in der Funktion statt. Zielt die Fachtagung auf die diskursive Etablierung und Verständigung eines Themenbereiches in der Fachöffentlichkeit, zielt das Fachforum darüber hinaus auf die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse der verschiedenen Projektteilnehmer. Diese Funktion hat eine inhaltliche und eine soziale Funktion. Zum einen wird somit gesichert, dass das in den Teilprojekten entstehende Wissen und Können diskursiviert wird und zum anderen werden dadurch Gruppenprozesse angeregt.

REGIONALKONFERENZ	
Adressaten	Regionale Verantwortliche: <ul style="list-style-type: none"> • Schulleiterinnen und Schulleiter • Koordinierende Lehrkräfte • Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter • Erzieherinnen und Erzieher • Vertreterinnen und Vertreter aus Schul- und Jugendämtern • Vertreterinnen und Vertreter der Träger, aus Politik, Administration sowie Schulärztinnen und -ärzte
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung von Rahmenrichtlinien und relevanten Themen in der Fläche • Diskussion und Feedback aus der Praxis • Impulse für die Weiterarbeit • Entwicklung von Zielstellungen für Kooperationen
Arbeitsformen	<ul style="list-style-type: none"> • Vortrag • Podiumsdiskussion • Gruppenarbeit • Plenumsdiskussion • Plenumspräsentationen • Informeller Austausch
Dauer	zwischen 1/2 Tag und 1 Tag
Dokumentierte Beispiele	<ul style="list-style-type: none"> • Knauf, T.; Schachner, A. (2009) (Hrsg.: LISUM): Gesamtauswertung der Regionalkonferenzen. "Es tut sich was im Land – Regionalkonferenzen zeigen Wirkung", Ludwigsfelde.

Die **Regionalkonferenzen** sind zwischen Fachtagung und Fachforum angesiedelt und zielen im Besonderen darauf ab, einerseits die Diskussion um die Gestaltung des Übergangs in die Fläche zu bringen und andererseits Impulse für schon bestehende Kooperationen und deren Zusammenarbeit zu setzen. Die Regionalkonferenzen wurden konkret so eingesetzt, dass mit ihnen in einem Flächenbundesland ein von einer Expertenkommission entwickelter Orientierungsrahmen zur Gestaltung des Übergangs öffentlich diskutiert wurde. Regionalkonferenzen bieten als Großveranstaltungen (zwischen 40 und 160 Teilnehmende) die Möglichkeit, dass die Teilnehmenden aus den verschiedenen Praxis- und Handlungsfeldern miteinander ins Gespräch kommen und zugleich bestimmte Inhalte (z. B. fachwissenschaftliche) transportiert werden können.

BILDUNGSWERKSTATT	
Adressaten	<ul style="list-style-type: none"> • Projekt tandems
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen und Vertiefung der Zusammenarbeit • Reflexion von (Alltags-) Konzepten zu Bildung, Erziehung und Lernen • Entwicklung von anschlussfähigen Bildungs-, Erziehungs-, und Lernverständnissen • Entwicklung und Erprobung neuer Formen und Inhalte der Zusammenarbeit beim Übergang
Arbeitsformen	<ul style="list-style-type: none"> • Vortrag • Gruppenarbeit • Einzelarbeit • Diskussion • Lernmarkt
Dauer	1 bis 2 Tage, 5 Termine in einem Zyklus
Dokumentierte Beispiele	<ul style="list-style-type: none"> • Schubert, E.; Scheib, S. (2008) (Hrsg.: LISUM): Bildungswerkstätten. Dokumentation der GOrBiKs-Bildungswerkstätten zur Neugestaltung des Übergangs Kindertagesstätten – Grundschule. Ludwigsfelde.

Die **Bildungswerkstatt** ist ein komplexes und umfassendes Fortbildungsformat, dass die Interventionsebenen Qualifizierung und Prozessbegleitung systematisch integriert. Das im Rahmen von TransKiGs realisierte Bildungswerkstattkonzept baut auf Werkstattmodellen aus der Erwachsenenbildung auf (Werkstattseminar, Pädagogische Werkstatt). „Sie zeichnen sich durch ihre klare Adressatenorientierung aus und werden vorrangig aus der Perspektive der lernenden Teilnehmerinnen und Teilnehmer entwickelt und evaluiert. Leitende didaktische Prinzipien bilden ‚produktionsorientiertes Lernen‘ sowie ‚kollegiales Lernen‘ im wechselseitigen Austausch.“ (Schubert/Scheib 2008: 8) Damit ist ein zentrales didaktisches Moment der pädagogischen Unterstützung und Strukturierung eines kooperativen Professionalisierungsprozesses angesprochen: die Perspektive der Lernenden – also in diesem Fall der Erzieherinnen und der Erzieher sowieder Lehrerinnen und Lehrer als ein entscheidendes Moment in diesem Prozess. Wir werden später darauf wieder zu sprechen kommen, wenn es darum geht, die verschiedenen Fortbildungsformate in einem Gesamtzusammenhang darzustellen. Im Gegensatz zu den in die „Fläche“ zielenden Fachtagungen und Fachforen stellt die Bildungswerkstatt nun das erste der Fortbildungsformate dar, die in die „Tiefe“ gehen.

In der Bildungswerkstatt werden Themen handlungs- und produktorientiert bearbeitet. Sie zielen also unmittelbar darauf ab, dass die Teilneh-

menden sich Wissen und Können aneignen und dieses auf den je eigenen Handlungskontext beziehen, um damit den Prozess des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich von der Kindertageseinrichtung X und der Grundschule Y zu gestalten. Handlungsorientierung bedeutet also, dass die Inhalte, die in den Bildungswerkstätten be- und erarbeitet werden, sich konkret auf das Handlungsfeld beziehen. Produktorientierung meint in der Folge, dass diese Inhalte und das damit verbundene Wissen und Können in eine konkret gestaltete Praxis übersetzt werden können.

WORKSHOP	
Adressaten	<ul style="list-style-type: none"> • Projektleitung, Projektbegleitung, Projektkoordination oder • Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsame Bearbeitung von Inhalten • Gemeinsame Entwicklung von Konzepten oder Instrumenten
Arbeitsformen	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenarbeit • Diskussion
Dauer	1/2 Tag bis 1 Tag
Dokumentierte Beispiele	<ul style="list-style-type: none"> • Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) (Hrsg.) (2009): Übergangskonzeptionen und -management. Abschlussbericht des Forschungsprojektes TransKiGs-Thüringen. Bad Berka.

Der **Workshop** ist ein der Bildungswerkstatt verwandtes Fortbildungsformat, stellt aber kein integratives Fortbildungskonzept selbst, sondern vielmehr einen Baustein in einem Fortbildungskonzept dar. Er gilt als ein sehr interaktives Lernsetting. Es werden bestimmte Themen von den Teilnehmenden selbst be- und erarbeitet. Wie in der Schulung (s. u.) steht das Thema eines Workshops zwar auch im Vorhinein fest bzw. wurde im Vorfeld der Veranstaltung festgelegt, zugleich wird dieses Thema aber anders als in der Schulung von der Gruppe abgearbeitet. Die Teilnehmenden sind explizit angesprochen, ihr jeweiliges Wissen und ihre jeweiligen Fähigkeiten aktiv einzusetzen. Dadurch sollen ein Austausch von Know-how möglich und darüber hinaus die Fähigkeiten aller Beteiligten entwickelt werden. Der Workshop kann als erfahrungsorientiertes Fortbildungsformat beschrieben werden und eignet sich daher besonders für die Entwicklung von arbeitsfähigen Gruppen.

PROJEKTARBEIT	
Adressaten	<ul style="list-style-type: none"> • Projekttdandems
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Aneignung von Wissen und Fähigkeiten • Gemeinsame Handlungsprodukte herstellen
Arbeitsformen	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenarbeit
Dauer	> 1 Woche
Dokumentierte Beispiele	<ul style="list-style-type: none"> • SenBWF (Hrsg.) (2009): Anregungsmaterialien zur Kooperation von Kitas und Grundschulen. Berlin. • SfAFGJuS/SfBW (Hrsg.) (2009): Handreichung für den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule. (Arbeitstitel). Bremen. • Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) (Hrsg.) (2009): Übergangskonzeptionen und -management. Abschlussbericht des Forschungsprojektes TransKiGs-Thüringen. Bad Berka.

Die **Projektarbeit** stellt ebenfalls, wie die Werkstattkonzepte, ein lern-, erfahrungs-, handlungs- und produktorientiertes Fortbildungsformat dar. Die Projektarbeit stellt als pädagogische Arbeitsform ein kooperatives Verfahren dar, mit dem Handlungsprobleme produktiv bearbeitet und gelöst werden sollen. Die inhaltliche Relevanz des Projektthemas wird bestimmt durch die Relevanz, die dieses Thema in der Lebenswirklichkeit der pädagogischen Fachkräfte hat. Das bedeutet praktisch, dass die Projektthemen von den Projektgruppen selbst ausgewählt und die Ziele der Projektarbeit selbst bestimmt werden. Die Verteilung der Aufgaben zwischen Lehrenden und Lernenden ist diskursiv auszuhandeln.

SCHULUNG	
Adressaten	<ul style="list-style-type: none"> • Projekttdandems
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Distribution von Wissen und Fähigkeiten • Gemeinsame Wissens- und Handlungsgrundlagen schaffen
Arbeitsformen	<ul style="list-style-type: none"> • Vortrag • Diskussion • Übung
Dauer	1/2 Tag bis 1 Tag
Dokumentierte Beispiele	<ul style="list-style-type: none"> • Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) (Hrsg.) (2009): Übergangskonzeptionen und -management. Abschlussbericht des Forschungsprojektes TransKiGs-Thüringen. Bad Berka.

Die **Schulung** stellt eines der klassischen Fortbildungsformate in der Erwachsenen- und Weiterbildung dar. Die Schulung hat das Ziel ein bestimmtes Wissen und Können zu distribuieren, also den an der Schulung Teilnehmenden zur Verfügung zu stellen. Es liegt eine klare thematisch-inhaltliche Orientierung bzw. Zentrierung vor. Ein bestimmter vorher ausgewählter Inhalt wird von einer Person (Dozentin bzw. Dozent) ein- und ausgeführt. Diese können dann diskutiert und ggf. eingeübt werden. Im Gegensatz zu den anderen Fortbildungsformaten, die in die Verarbeitungstiefe zielen (Bildungswerkstatt, Workshop und Projektarbeit) stellt die Schulung ein Fortbildungsformat dar, in dem Inhalte und Verfahren nicht erst diskursiv hergestellt werden. Es eignet sich hervorragend, um bestimmte begrenzte Inhalte in einem möglichst kleinen Zeitraum zu verteilen. Es ist kein Format, das planvoll Kooperation und Gruppenbildung unterstützt. Dies kann zwar auch in der Schulung geschehen, ist aber kein konstitutives didaktisches Merkmal der Schulung, wie es für Bildungswerkstatt, Workshop und Projektarbeit gilt.

3 FORTBILDUNGSFORMATE IM KONTEXT EINER TRANSFER-STRATEGIE

Ein besonderer Schwerpunkt von TransKiGs lag auf der Entwicklung von transferfähigen Strukturen, Strategien und Instrumenten zur Gestaltung des Übergangs. Im Rahmen der in TransKiGs entwickelten Transferstrategien nahmen Fortbildungen in den fünf Ländervorhaben einen herausragenden Stellenwert ein. Im folgenden werden die in Kapitel 2 beschriebenen Fortbildungsformate, anhand durchgeführter exemplarischer Fortbildungen im Kontext einer erprobten und bewährten Transferstrategie dargestellt.

Zugespitzt und schematisch vereinfacht lässt sich diese Strategie als eine kombinierte Flächen-Tiefen-Strategie zur Verbreitung einer veränderten Praxis charakterisieren. Es geht folglich einerseits darum, die Fläche zu erreichen und in die Diskussion einzubeziehen, d. h. das Thema und die Notwendigkeit einer „veränderten Praxis“ zu diskursivieren. Auf der anderen Seite geht es darum, mit je konkreten Praktikerinnen und Praktikern einen Interdiskurs zu realisieren, also verschiedene Professionen in einen kooperativen Lern- und Arbeitszusammenhang zu bringen. Ziel ist dabei, nicht allein einen neuen Blick auf die Gestaltung des Übergangs zu entwickeln, sondern auf der Grundlage eines veränderten Blicks auf die Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich ein gemeinsames Selbstverständnis zu entfalten. Dies wiederum ist verbunden durch eine gemeinsame fachliche Basis hinsichtlich der Vorstellungen über das Lernen und die Entwicklung von Kindern in der betreffenden Altersstufe.

Diese vertiefende Bearbeitung, die in Tandems und kleinen Gruppen stattfinden kann, sollte wiederum unterstützt werden durch integrierte Beratungsangebote oder durch explizite Prozessbegleitungsangebote, die den Prozess kontinuierlich moderieren und strukturieren.

Im Folgenden sollen anhand erprobter Fortbildungsformate drei Fragen exemplarisch beantwortet werden:

1. Wie lässt sich das Thema „Gestaltung des Übergangs“ in der Fachöffentlichkeit einführen?
2. Wie kann eine strukturierte Diskussion zu diesem Thema angestoßen oder weiterentwickelt werden?
3. Wie kann eine vertiefende Arbeit an der Gestaltung des Übergangs vorbereitet werden?

AUFTAKT UND FLANKIERUNG IN DER FLÄCHE: FACHTAGUNGEN, REGIONALKONFERENZEN UND FACHFOREN

Das Fortbildungsformat „Fachtagung“ hat sich besonders bewährt, um in einem ersten Schritt die Fachöffentlichkeit an das Thema ‚Verbesserung der Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich‘ heran- und zusammenzuführen. Zur Fachöffentlichkeit lassen sich in den beteiligten Handlungsfeldern die in der Praxis Tätigen (Erzieherinnen und Erzieher, Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen) zählen. Zu dieser Fachöffentlichkeit zählt auch die jeweilige administrative bzw. Führungsebene der betreffenden Institutionen, der Elternorganisationen sowie der Bildungs- und Sozialpolitik. Letzteres hängt wiederum z. B. davon ab, wie die Zuständigkeiten in dem jeweiligen Bundesland gere-

gelt sind. Darüber hinaus können die wissenschaftlich Tätigen in den Bezugswissenschaften zur Fachöffentlichkeit gezählt werden.

Es bietet sich zum Prozessauftritt an, die verschiedenen Gruppen der betreffenden Fachöffentlichkeit zusammenzubringen und das Thema mit einer bestimmten Perspektive, z. B. der zentralen Bedeutung der Verbesserung der Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich auf der Basis gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungen, der daraus abgeleiteten bildungs- und sozialpolitischen Anforderungen sowie aktueller wissenschaftlicher Fachthemen zu diskutieren.

Für den Auftaktworkshop in Berlin wurde z. B. ein thematischer Zugang gewählt, der ein zentrales Thema der Gestaltung des Übergangs aufgreift und wissenschaftlich fundiert zur Diskussion stellt: die Dokumentation von Lernwegen von Kindern, Instrumente und deren Umsetzung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Am Beispiel der Berliner Professionalisierungsstrategie lässt sich ein Vorgehen beschreiben, das im Rahmen der konkreten regionalen Rahmenbedingungen ein bestimmtes thematisch spezifiziertes Vorgehen wählt und die mathematisch-naturwissenschaftliche Frühförderung und deren professionelle Dokumentation ins Zentrum stellt.

Fachtagungen können im Folgenden an verschiedenen Stellen des Professionalisierungsprozesses eingesetzt werden. Aufgrund der Funktion, die öffentliche Debatte zu einem Thema zu eröffnen und aufrecht zu erhalten, und der Pluralität der Adressaten erscheint es sinnvoll, Fachtagungen nicht öfter als ein bis zwei Mal im Jahr durchzuführen. Aufgrund ihres besonderen Charakters bietet es sich an, die Fachtagungen zu Beginn, zum Abschluss und ggf. zur Halbzeit eines Professionalisierungsprojektes anzusetzen. Letztlich hängt die Anzahl der Fachtagungen auch von der Gesamtdauer eines Projektes ab.

Geht das Professionalisierungsprojekt über ein Jahr, so bietet sich eine Eingangs- und eine Abschlusstagung an, geht es über einen längeren Zeitraum, können thematisch fokussierte Fachtagungen als roter Faden im öffentlichen Diskurs eingesetzt werden. Diese Ergebnisse ließen sich in einer Abschlusstagung dann wiederum mit dem bildungspolitischen und wissenschaftlichen Fachdiskurs verknüpfen. In einer Halbzeitkonferenz können z. B. Zwischenergebnisse oder besonders relevante grundsätzliche Themen fachöffentlich diskutiert werden. Zu solchen Themen, die in einem breiten Selbstverständigungsprozess etabliert werden können, zählt vor allem der mit der Veränderung der Gestaltung des Übergangs verbundene veränderte Blick auf das Kind bzw. auf das Lernen des Kindes vom Kinde her. In der Praxis wurden dazu dann z. B. Fachvorträge angeboten, die verschiedene wissenschaftliche Perspektiven auf das Lernen eröffnen und/oder miteinander verbunden haben.

Mit der Abschlusstagung wiederum können Projektergebnisse, also Umsetzungsergebnisse, entwickelte Instrumente, z. B. zur Lerndokumentation, und der diskursiv hergestellte Lern- und Bildungsbegriff in das Zentrum gestellt werden. Die Fachtagungen stellen gewissermaßen den öffentlichen Rahmen der Professionalisierungsstrategie dar und haben zugleich die Funktion, eine gemeinsame inhaltliche Basis bezüglich des Themas zu begründen.

Die Regionalkonferenzen sind, wie weiter oben schon angedeutet, von einem ähnlichen Zuschnitt wie die Fachtagungen, wurden aber konzipiert, um eine von einer Expertenkommission entwickelte Übergangsphilosophie öffentlich zu machen, diese zu diskutieren und auf dieser Grundlage Kooperationen in der Praxis anzuregen. Regionalkonferenzen funktionieren als klassische Auftaktveranstaltungen, mit denen ein Pro-

zess markiert und inhaltlich und politisch besetzt werden soll. Ein spezifisches Merkmal der Regionalkonferenzen ist die konsequente Regionalisierung der Veranstaltung. Sie wurden in Brandenburg z. B. so durchgeführt, dass je Landkreis eine Regionalkonferenz stattfand hat. Dieses Regionalkonzept eröffnet den Vorteil, dass die Teilnehmenden in der gleichen Region tätig sind und damit nahegelegt wird, dass sich Personen treffen und finden, die potenziell kooperieren können.

Die Idee ist, die kommunal und regional Beteiligten vor Ort an einen Tisch zu holen, so dass sich die tatsächlich beteiligten Menschen vor Ort mit den Inhalten des „Gemeinsamen Orientierungsrahmens“ auseinandersetzen und auf der Grundlage der spezifischen regionalen Bedingungen Kooperationen auf- und ausbauen. In den durchgeführten siebzehn Regionalkonferenzen hat sich gezeigt, dass dieses Fortbildungsformat besonders geeignet ist, schon bestehende Kooperationen zu bestärken und neue Kooperationen anzuregen, indem die Möglichkeiten und Potenziale von Kooperationen sowohl über die Fachdiskussion als auch über Praxisbeispiele sichtbar werden können. In der Auswertung der Regionalkonferenzen wurde deutlich, dass gerade die Veranstaltungen, die den Teilnehmenden die Möglichkeit geboten haben, sich auszutauschen und in Arbeitsgruppen zu diskutieren, besonders wirkungsvoll waren.

**"GEMEINSAMER ORIENTIERUNGSRAHMEN FÜR DIE BILDUNG IN
 KINDERTAGESBETREUUNG UND GRUNDSCHULE" (GORBiKs)
 WIE KANN DIE GEMEINSAME BILDUNGSVERANTWORTUNG
 GELINGEN?**

Regionalkonferenz in Cottbus am 23.3.2009

Der Entwurf des „Gemeinsamen Orientierungsrahmens für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule“ wurde am 26.5.2008 durch Minister Holger Rupprecht auf der Tagung des Ministerpräsidenten der Öffentlichkeit präsentiert. Nun folgt eine bundesweite Diskussion, in die Praxis, Träger und Wissenschaft einbezogen werden.

Die Stadt Cottbus und das Staatliche Schulamt Cottbus laden Sie herzlich zu dieser Regionalkonferenz **GORBiKs** ein.

Es sind 23 Schulleitungen, 64 Leiterinnen aus Kindertagesstätten sowie TrägervertreterInnen, Vertreter aus Wirtschaft, Wissenschaft, Politik und von Gremien eingeladen.

Datum: Montag, der 23.3.2009
Zeit: 10:00-14:30 Uhr
Ort: OSZ I, Sielower Str. 10, 03044 Cottbus

10:00 Uhr Eröffnung der Tagung
 GORBiKs-Qualitätsmerkmale für den Übergang
 Einführungsvortrag Prof. Dr. Tassilo Knauf
 Universität Duisburg-Essen
11:00 Uhr Film „Eine gemeinsame Vorstellung von einer neuen
 Lernkultur gewinnen“
11:15 Uhr Pause
12:00 Uhr Arbeit in vier regionalen Arbeitsgruppen
14:00 Uhr Abschluss Podiumsdiskussion



Monika Hansch
 FBL Jugend, Schule, Sport



Gefördert als BLK-Programm vom Bund und Ländern
 im Zeitraum vom 1.2.2005 bis 31.12.2009

Beispiel für den Ablauf einer Regionalkonferenz

Während solche Flächenangebote auch ohne explizite Berücksichtigung bestehender Kooperationen realisiert werden können, basiert die vertiefende Fortbildungsplanung auf den im ersten Teil eingeführten Kooperations-Teams, den Tandems.

Die Grundlage der Tandems wiederum bilden Kooperationen zwischen Institutionen, also z. B. Kindertagesstätten und Grundschulen. Dazu müssen die betreffenden Institutionen miteinander in Kontakt gebracht oder bestehende Kontakte für den kooperativen Professionalisierungsprozess gewonnen werden. Die Kooperation sollte dann institutionalisiert werden. Dazu haben sich z. B. Kooperationsvereinbarungen als sinnvoll erwiesen und zu deren inhaltlicher Unterstützung „Checklisten zur Zusammenarbeit der Institutionen“.

Wenn eine solche Grundlage hergestellt ist, bietet es sich an, die Personen und Institutionen, die für einen kooperativen Professionalisierungsprozess gewonnen werden konnten, in einen Gesamtkontext einzubinden und zusammenzuführen. Dazu bieten sich Fachforen als geeignete Form an.

Themen der Zusammenarbeit	1. Muss noch erarbeitet und diskutiert werden	2. Muss überprüft und vereinbart werden	3. Es gibt klare Vorstellungen, die noch schriftlich fixiert werden müssen	4. Ist vereinbart und liegt schriftlich vor und wird praktiziert	5. Ist vereinbart und liegt schriftlich vor. Es gibt eine regelmäßige Evaluation der Praxis	Wo besteht Handlungsbedarf?
Es gibt einen regelmäßigen Kontakt/Austausch zwischen Kindergartenleitung und Schulleitung		E B X	M P			
Zum Elternschulungstag sind auch Kolleginnen des Kinderpartners eingeladen/beteiligt	M B	X	E P			
Die pädagogischen Konzepte sind anschlussfähig. Die Anforderungen/Entwicklungsaufgaben des angehenden Schulkindes sowie die Rahmenbedingungen der Institutionen werden gemeinsam betrachtet	E B X	M	P			
Die partnerschaftliche Zusammenarbeit ist langfristig angelegt. Es ist eine Kooperation mit Aktivitäten von und für alle Beteiligten – Kinder, Eltern, Fachpersonal – mit klarer Zuordnung der Verantwortlichkeiten erkennbar	E	B X	M P			
Ein gemeinsamer Kooperationskalender für das Schuljahr ist vereinbart	M P X	E	B			
Eine Person als Kooperationsbeauftragte ist von jeder Institution benannt	P	X	E B	M		
Es gibt einen schriftlichen Informationsaustausch zwischen Kindergarten und Grundschule (z. B. Konzepte, pädagogische Zielsetzungen sowie Trägerschaft und Richtlinien)	M E B P X					
Hauptaktionen zwischen Erzieherinnen und Grundschullehrkräften finden statt	E M B	P				

Abbildung 3: Checkliste zur Zusammenarbeit (Bollinger/Langel-Carossa/Samuel/Ubben: 2007)

Das Fachforum stellt, wie oben beschrieben, ein der Fachtagung sehr ähnliches Format dar. Es dient aber stärker als die Fachtagung der Entwicklung eines im Rahmen des Professionalisierungsprojekts gemeinsamen Selbstverständnisses, der Verknüpfung der verschiedenen Einzelprojekte und -kooperationen, dem Input wissenschaftlich fundierten Fachwissens oder schon entwickelter Instrumente sowie der prozessbegleitenden Darstellung und Diskussion der Ergebnisse der Zusammenarbeit der Kooperationspartner. Auch hier, wie bei allen Veranstaltungen, liegt ein bestimmter intervallartiger Veranstaltungsrhythmus zu Grunde. Das Fachforum ist also der Ort, an dem alle am Professionalisierungsprojekt Beteiligten sich vernetzen und austauschen können, an dem die Er-

gebnisse der verschiedenen Teilprojekte präsentiert und diskutiert werden können, d. h. an dem bezogen auf das Gesamtprojekt eine gemeinsame Selbstverständigung und die diskursive Entwicklung eines gemeinsamen übergreifenden Verständnisses von Lernen und Bildung entwickelt wird.

Beispiel 3. Fachforum in Bremen

„Das dritte Forum fand am 25. April 2007 statt. Auf einem ‚Markt der Präsentationen‘ stellten alle Verbünde den aktuellen Stand ihrer Arbeit, insbesondere die Planung der Praxisprojekte, aus. Im Anschluss daran erfolgte im Plenum ein Fachgespräch in Form einer ‚Praxis-Theorie-Werkstatt‘. Anhand der Beispiele aus der aktuellen Praxis wurden theoretische Aspekte des vorherigen Forums aufgegriffen und in Bezug zu den aktuell entwickelten Praxisprojekten der Verbünde gestellt. Auf diese Weise konnte eine zielgerichtete Reflexion der Praxisprojekte, insbesondere hinsichtlich des primären und sekundären Lernen sowie der Übergangszonen, vorgenommen werden.“ (Bollinger/Langel-Carossa/Samuel/Ubben: 2007)

Das Fachforum stellt das konkrete gemeinsame Band dar, das die „community of practice“ verbindet, und die Fachforen stellen wiederum einen aufeinander verweisenden Zusammenhang dar. Während also die Fachtagung das Professionalisierungsprojekt öffentlich rahmt, hat das Fachforum diese rahmende und verbindende Funktion bezogen auf die konkreten Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer. Zu diesen können neben den Pädagoginnen und Pädagogen und den Akteuren der administrativen und leitenden Ebene der beteiligten Einrichtungen, Verantwortliche der jeweils zuständigen Schul- und/oder Kommunalämter, der Bildungs-, Sozial- und Kommunalpolitik sowie die jeweiligen Prozess- oder Kooperationsberaterinnen und -brater zählen.

VERTIEFUNG UND ENTWICKLUNG KOOPERATIVER PRAXIS: SCHULUNGEN, PRAXISPROJEKTE, WORKSHOPS UND BILDUNGSWERKSTÄTTEN

Ist die Kooperation der beteiligten Institutionen und Personen eingeleitet und eröffnet, erhalten die klassischen Fortbildungsformate ihre besondere Funktion. Klassische Fortbildungsformate wie Workshops, Projektarbeit oder Schulungen werden dann eingesetzt, um für und mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern am Professionalisierungsprojekt die spezifischen Inhalte und Handlungsprobleme zu be- und erarbeiten. Damit ist die inhaltliche Funktion der Fortbildungen beschrieben. Die soziale Funktion besteht komplementär darin, die Kooperation zwischen den beteiligten Personen aufzunehmen, einzuüben und weiterzuentwickeln.

Schulungen sind das wahrscheinlich am weitesten verbreitete Fortbildungsformat. Sie können sich dann besonders eignen und produktiv werden, wenn sie bedarfsorientiert ein bestimmtes spezifisches Wissen oder Können, das für die Lernenden eine konkrete Relevanz im Professionalisierungsprozess hat, anbieten. Dabei kann es sich um Computerkurse (also den Gebrauch und Umgang mit einer bestimmten Software) ebenso handeln wie um Schulungen von Diagnoseinstrumenten, die in der Praxis eingeführt und implementiert werden sollen, wie z. B. die LED – Bremer Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation (SfAFGJuS 2005) – oder um die Implementierung einer fachspezifischen Lerndokumentation Mathematik (SenBJS 2006) wie in Berlin.

Die Erfahrungen aus TransKiGs zeigen, dass Fortbildungsformate, die sich an den konkreten Interessen und Themen der Lernenden orientieren, einerseits besonders gut angenommen werden und andererseits geeignet sind, die Kooperation zu fördern, insofern sie sich durch Arbeits- und Sozialformen auszeichnen, die kooperatives Vorgehen implizieren. Zugleich besteht in dem organisierten Lernsetting die Möglichkeit, unmittelbar Themen, Schwierigkeiten und Potenziale der Kooperation zu thematisieren und damit zu bearbeiten. Der Workshop und die Projektarbeit sind in diesem Kontext etabliert worden. Die Projektarbeit wurde in TransKiGs gestaltet als Praxisprojekt, das von den Tandems realisiert wurde. In den Praxisprojekten wurden bestimmte, z. B. auf Fachforen als relevant hervorgearbeitete oder aus vorher entwickelten Rahmenplänen/Orientierungsrahmen herausgearbeitete Themen vertiefend bearbeitet und für die konkrete Praxis übersetzt. Die Projektarbeit ist das durchgehende Format im Professionalisierungsprozess, während die Workshops gezielte thematische Fortbildungsinterventionen darstellen.

Die Bildungswerkstätten stellen ein komplexes integratives Fortbildungs- und Unterstützungskonzept dar. Sie sind Fortbildung und Begleitung im Kooperationsprozess in einem. Die Anlage als Werkstatt setzt konzeptionell und systematisch den Anspruch um, dass die Kooperation im Lernprozess als eigenständiges Thema integriert und bearbeitet werden soll. Die Bildungswerkstätten zeichnen sich dadurch aus, dass sie in einem geschlossenen Rahmenkonzept sowohl die Kooperation entwickeln und fördern als auch die Inhalte und Fähigkeiten, die geeignet sind, den Übergangsprozess erfolgreich zu gestalten, didaktisch vorstrukturieren und zugleich die Möglichkeit anbieten, auf die Bedürfnisse der Lernenden zu reagieren. Mit den Bildungswerkstätten wird insofern eine Problemlinie im Professionalisierungs- und Kooperationsprozess didaktisch aufgenommen und strukturiert.

Einerseits stellen die Bildungswerkstätten die Orte dar, an denen die Tandems miteinander Kooperation einüben können, zugleich bietet die Verkettung von Bildungswerkstätten die Möglichkeit, diese Einübung von kooperativen Handlungsweisen strukturiert und begleitet weiterzuentwickeln und immer wieder mit den anderen Tandems rückzukoppeln.

Der Vorteil einer solchen Anlage liegt darin, dass die Prozesse im Qualifikations- und Kooperationsprozess kontinuierlich auf verschiedenen Ebenen begleitet und unterstützt werden können. Der Nachteil ist, dass die Anlage eines solchen integrativen Fortbildungskonzeptes einen bestimmten verbindlichen Organisationsgrad und eine relativ feste Gruppe von beteiligten Institutionen und Personen in dem in Frage stehenden Professionalisierungsprozess vorausgesetzt.

4 ZUSAMMENFASSUNG

Es wird nun abschließend nicht nahegelegt, alle dargestellten Fortbildungsformate zu integrieren und zu kombinieren. Vielmehr soll mit dieser Handreichung eine Anregung gegeben werden, die Fortbildungsstrategie und die Fortbildungsformate je nach Rahmenbedingungen, Ressourcen und Zielen auszuwählen und aufeinander zu beziehen. Die Fachtagungen und Regionalkonferenzen haben ihren Ort und ihre Funktion in der Diskursivierung des Themas und der Gewinnung von Interessenten und Unterstützern in der Fläche. Die Fachforen können die Funktion haben, dass die in einer Region, in einem Bundesland an einem solchen Prozess in einem engeren Sinne aktive Beteiligten sich austauschen und vernetzen. Im Zentrum steht die Tandem- bzw. Projektarbeit, welche die permanente Grundlinie im Prozess darstellt. Die Workshops und die Schulungen sind entweder je nach Bedarf, der im Prozess entsteht, durchzuführen oder werden entlang eines thematisch relevanten Schwerpunktes angeboten. Die Bildungswerkstätten wiederum haben ihre spezifische Qualität in der kontinuierlichen Zusammenarbeit von Tandems über einen längeren Zeitraum hinweg. Die Prozessbegleitung wiederum findet entweder integriert wie in den Bildungswerkstätten oder explizit und intermittierend statt. Sie ist einerseits angelegt als Beratungs- und Unterstützungsangebot für die Projekttandems und andererseits zugleich zuständig für die Zusammenführung der Projekttandems und deren Austausch und Kooperation untereinander.

LITERATUR

- Akgün, M. (2007): Übergang Kindergarten Grundschule. Fachliche Grundlagen zur Gestaltung. Download: www.transkigs.nrw.de/papiere/fachgrund.pdf.
- Bollinger, D.; Langel-Carossa, G.; Samuel, A.; Ubben, L. (2007): 2. Zwischenbericht des Landesprojektes Bremen zum BLK-Modellversuch „TransKiGs“. Download: www.transkigs.de/fileadmin/user/redakteur/Zwischenbericht_2007/Zwischenbericht_transKiGs_bremen_2007.pdf.
- Bollinger, D.; Langel-Carossa, G.; Samuel, A. (2008): Zur Verstetigung der Kooperationsarbeit am Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule. 3. Zwischenbericht des TransKiGs- Landesprojektes Bremen. Download: www.transkigs.de/fileadmin/user/redakteur/Zwischenbericht_2008/3_zwb_transKiGs_bremen_08_09_30_sam_end.pdf.
- Bonsen, M.; Rolff, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaft von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik. 52 Jg., Heft 1/2006. S. 167-184
- Crone, I.; Schmele, J. (2007): Prozessmoderation und Dokumentation als Elemente der Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen. Download: www.transkigs.de/fileadmin/user/redakteur/Veranstaltungen/Zwischenbilanz/prozessbegleitung_07_08_27.pdf.
- Jäger, M. (Hrsg.: Koordinierungsstelle TransKiGs) (2009): Bildung in Kita und Grundschule. Ergebnisse einer Expertenbefragung im Rahmen des Verbundprojekts TransKiGs. Ludwigsfelde.
- JFMK/KMK (2009): Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren. Beschlussfassung der Jugend- und Familienministerkonferenz am 04./05. Juni 2009 in Bremen. Download: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf.
- Knauf, T.; Schachner, A. (Hrsg.: LISUM) (2009): Gesamtauswertung der Regionalkonferenzen. "Es tut sich was im Land - Regionalkonferenzen zeigen Wirkung". Ludwigsfelde.
- Liebers, K.; Schmidt, K. (2009): Ergebnisse von TransKiGs aus der Verbundperspektive. In: LISUM (Hrsg.): Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Ludwigsfelde.
- Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Bielefeld
- Ludwig, J. (2008): Bildung und expansives Lernen. In: Faulstich, P.; Ludwig, J.: Expansives Lernen. Baltmannsweiler. S. 40-53.
- Ramseger, J.; Hoffsommer, J. (Hrsg.) (2008): ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm. Weimar.
- Reyer, J. (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn.
- Schmidt, K. (2009): Geteilte Einstellung und kooperatives Handeln. Befragung der Akteure des Verbundprojekts TransKiGs. Ludwigsfelde.

- Schubert, E.; Scheib, S. (Hrsg.: LISUM) (2008): Bildungswerkstätten. Dokumentation der GORBiGs-Bildungswerkstätten zur Neugestaltung des Übergangs Kindertagesstätten – Grundschule. Ludwigsfelde. Download:
www.transkigs.de/fileadmin/user/redakteur/Brandenburg/BWerkstatt/DokumentationBW_08-09-29.pdf.
- SenBJS/Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006): Lerndokumentation Mathematik. Berlin.
- SfAFGJuS/Freie Hansestadt Bremen, Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (2005): Bremer Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation. Download:
www.jugend.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen69.c.2598.de.
- Sommerlatte, A.; Lilienfein, S. (2007): 2. Jahresbericht zum BLK-Verbundprojekt TransKiGs. Download:
www.transkigs.de/fileadmin/user/redakteur/Zwischenbericht_2007/Zwischenbericht_Berlin_2007.pdf.
- Sommerlatte, A; Berndt, C. (2008): 3. Jahresbericht zum Berliner Modellvorhaben TransKiGs. Download:
http://www.transkigs.de/fileadmin/user/redakteur/Zwischenbericht_2008/Berlin_Zwischenbericht_01_09_07-31_08_08_a.pdf.

ANALYSIERTE PROJEKTBERICHTE UND DOKUMENTE

- Akgün, M. (2006): Eckpunkte für einen gelungenen Übergang.
Download: www.transkigs.nrw.de/praxis/4_1_1.pdf.
- Akgün, M. (2007): Übergang Kindergarten Grundschule. Fachliche Grundlagen zur Gestaltung. Download:
www.transkigs.nrw.de/papiere/fachgrund.pdf.
- Akgün, M.; Strätz, R. (2007): Bildungsprozesse in Kita und Grundschule.
Download: www.transkigs.nrw.de/papiere/bildverst.html.
- Betz, K.; Damen, S.; Strätz, R. (2007): Bremer Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation (LED). In: Pisa Newsletter „Frühkindliche Bildung“ 07/2007. Freie Hansestadt Bremen, Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales. Download:
www.jugend.bremen.de/sixcms/media.php/13/Pisa_News-Nr.pdf.
- Bollinger, D.; Langel-Carossa, G.; Samuel, A.; Ubben, L. (2007): 2. Zwischenbericht des Landesprojektes Bremen zum BLK-Modellversuch „TransKiGs“. Download:
www.transkigs.de/fileadmin/user/redakteur/Zwischenbericht_2007/Zwischenbericht_transKiGs_bremen_2007.pdf.
- Bollinger, D.; Langel-Carossa, G.; Samuel, A. (2008): Zur Verstetigung der Kooperationsarbeit am Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule. 3. Zwischenbericht des TransKiGs Landesprojektes Bremen. Download:
www.transkigs.de/fileadmin/user/redakteur/Zwischenbericht_2008/3_zwb_transKiGs_bremen_08_09_30_sam_end.pdf.
- Bruntsch, S.; Reichardt, A. (2008): 3. Zwischenbericht zum Thüringer Modellvorhaben TransKiGs. Weimar.
- Crone, I.; Schmele, J. (2007): Prozessmoderation und Dokumentation als Elemente der Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen. Download:
www.transkigs.de/fileadmin/user/redakteur/Veranstaltungen/Zwischenbilanz/prozessbegleitung_07_08_27.pdf.
- LISUM (Hrsg.) (2008): Zwischenbericht 2007 - Teilprojekt 1: Implementation des Bildungskonzepts (Trialog) und Teilprojekt 2: Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule. Download:
www.transkigs.de/fileadmin/user/redakteur/Zwischenbericht_2007/2_Zwischenbericht_Brandenburg_TransKiGs.pdf.
- LISUM (Hrsg.) (2008): Zwischenbericht 2008 Brandenburg - Teilprojekt 2: Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule. Download:
www.transkigs.de/fileadmin/user/redakteur/Zwischenbericht_2008/ZwischenberichtTeilprojekt2_2008-10-27.pdf.
- Schmidt, K.; Liebers, K. (Hrsg.: LISUM) (2008): Prozesse der Verzahnung der Praxis von Kindertagesstätten und Grundschulen initiieren, flankieren und rahmen. Zwischenbericht der Koordinierungsstelle. Ludwigsfelde.
- Schubert, E.; Scheib, S. (Hrsg.: LISUM) (2008): Bildungswerkstätten. Dokumentation der GOrBiKs-Bildungswerkstätten zur Neugestaltung des Übergangs Kindertagesstätten – Grundschule. Ludwigsfelde.

Download:

www.transkigs.de/fileadmin/user/redakteur/Brandenburg/BWerkstatt/DokumentationBW_08-09-29.pdf.

Sickinger, F. (2007): Von Kopf bis Fuß auf Lernen eingestellt - Wie Kinder lernen - Bausteine einer Bildungskonzeption für Kinder von 0 bis 9 Jahren. In: Pisa Newsletter „Frühkindliche Bildung“ 07/2007. Freie Hansestadt Bremen, Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales. Download:
www.jugend.bremen.de/sixcms/media.php/13/Pisa_News-Nr.pdf.

Sommerlatte, A.; Lilienfein, S. (2006): 1. Jahresbericht zum BLK-Verbundprojekt TransKiGs. Download:
www.transkigs.de/fileadmin/user/redakteur/Zwischenbericht_2006/Zwischenbericht_Berlin_2006.pdf.

Sommerlatte, A.; Lilienfein, S. (2007): 2. Jahresbericht zum BLK-Verbundprojekt TransKiGs. Download:
www.transkigs.de/fileadmin/user/redakteur/Zwischenbericht_2007/Zwischenbericht_Berlin_2007.pdf.

Sommerlatte, A.; Berndt, C. (2008): 3. Jahresbericht zum BLK-Verbundprojekt TransKiGs. Download:
www.transkigs.de/fileadmin/user/redakteur/Zwischenbericht_2008/Berlin_Zwischenbericht_01_09_07-31_08_08_a.pdf.

Steinweg, A.; Gasteiger, H. (2007): Zwischenstandsbericht. Wissenschaftliche Begleitung der Implementierung der Lerndokumentation Mathematik im Rahmen des Projekts TransKiGs für das Land Berlin. Download:
www.transkigs.de/fileadmin/user/redakteur/Berlin/Bericht_WissBegleitungTransKiGSBerlin_Dez07.pdf.

Steinweg, A.; Gasteiger, H. (2008): 3. Zwischenstandsbericht. Wissenschaftliche Begleitung der Implementierung der Lerndokumentation Mathematik im Rahmen des Projekts TransKiGs für das Land Berlin. Download:
www.transkigs.de/fileadmin/user/redakteur/Berlin/Steinweg/Bericht_WissBegleitungTransKiGs_Berlin_Dez08.pdf.

www.transkigs.de

Version: 30.10.2007 Design: Fleck · Zimmermann | www.fz-design.de | Fotos: www.irisblende.de



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

und den Ländern
Berlin | Brandenburg | Freie Hansestadt Bremen |
Nordrhein-Westfalen | Freistaat Thüringen

Gefördert als BLK-Programm von Bund und Ländern im Zeitraum
vom 01.02.2005 bis 31.12.2006